



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,**

**EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB**

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE**

**ANDRELIANA COELHO DE OLIVEIRA**

**ORIENTADORA: Profa. Me. FRANCIENE SOARES BARBOSA DE ANDRADE**

Brasília/2015



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

ANDRELIANA COELHO DE OLIVEIRA

## **REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização  
em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão,  
do Departamento de Psicologia Escolar do  
Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Me. Franciene S. B. de Andrade

Brasília/2015

**TERMO DE APROVAÇÃO**

ANDRELIANA COELHO DE OLIVEIRA

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 28/11 /2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

Profa. Me. Franciene Soares Barbosa de Andrade (Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Me. Cleia Alves Nogueira (Examinador)

---

Andreliana Coelho de Oliveira (Cursista)

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a todos os professores que de alguma forma incluem seus alunos e a equipe de orientação pedagógica da Educação Especial do Estado do Acre que lutam por uma escola totalmente inclusiva!*

*Dedico também á professora Orientadora Franciene e aqueles professores que por motivos conturbados da alagação do Rio Acre desistiram deste curso!*

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof.<sup>a</sup> Franciene, minha orientadora de todas as horas, a qual me acompanhou e me motivou durante esta caminhada.

Ao professor Francisco Ferreira.

À Maria Auxiliadora Rodrigues e Maria Lidianne Carvalho da Silva.

Aos professores que contribuíram com o meu aprendizado.

À Minha mãe, Maria Raimunda Coelho de Oliveira, que foi motivo de minha maior motivação.

“Incluir significa promover e reconhecer o potencial inerente a cada um em sua maior expressão: a diferença.”

(Lara Gonçalves)

## RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa sobre a formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado, ofertado pela equipe de orientação pedagógica e Centros de apoios da Educação Especial do Estado do Acre, aos professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Participaram desta pesquisa duas professoras do AEE, uma professora da sala de aula de uma escola estadual da educação básica de Rio Branco e um ministrante de formação. O objetivo geral desta pesquisa é perceber como a formação continuada de professores que atuam nas salas de recursos poderá contribuir com uma práxis pedagógica inclusiva. O instrumento utilizado na referida pesquisa foi a entrevista semiestruturada, sendo que a análise dos resultados foi constituída a partir das informações geradas pelas entrevistas, em conjunto com a discussão teórica e metodológica adotada. Os dados evidenciados na pesquisa, fundamentada em aparatos teóricos para melhor compreensão dos resultados obtidos, dialogam com os estudos de MANTOAN (2006), ROMERO e SOUZA (2008) entre outros. Ainda, apresenta um breve percurso dos processos educacionais inclusivos no Brasil, desde as lutas sociais até as bases legais atuais que regem o sistema educacional do País. Traz também uma reflexão sobre o Atendimento Educacional Especializado, expondo, de forma concisa, conceitos e realidades brasileiras.

**Palavras-chave:** Formação continuada – inclusão -prática - AEE

## SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
APRESENTAÇÃO.....	09
II – INLCUSÃO, SALA DE RECURSOS E FORMAÇÃO DOCENTE.....	13
2.1 Um breve histórico sobre os processos Educacionais Inclusivos no Brasil.....	13
2.2 Atendimento Educacional Especializado: Conceito, políticas e realidades brasileiras.....	18
2.3 Reflexões sobre a formação continuada de professores do atendimento educacional especializado.....	22
III – OBJETIVOS.....	28
2.1 Objetivo Geral.....	28
2. 2 Objetivos Específicos.....	28
IV – METODOLOGIA.....	29
4.1 Pressuposto Metodológicos.....	29
4.2 Contexto da pesquisa.....	30
4.3 Participantes.....	30
4.4 Materiais.....	31
4.5 Instrumentos.....	31
4.5.1 Entrevista semi-estruturada.....	32
4.6 Procedimentos de construção de dados.....	32
4.6.1 Entrevistas semi-estruturada.....	32
4.7 Procedimentos de análise.....	33
V – RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS.....	35
5.2 Entrevistas.....	35
5.2.1 Atendimento Educacional Especializado: Experiências.....	35
5.2.1.1- Professor.....	36
5.2.1.2 - Professor do AEE.....	36
5.2.1.3 - Ministrante da Formação continuada .....	38
5.2.2 A Formação continuada dos professores do atendimento Educacional Especializado: Experiências, planejamentos, acompanhamentos e orientações.....	38
5.2.2.1- Professor do AEE.....	38
5.2.2.2- Ministrante da formação continuada.....	40
5.2.3 Da formação a ação do professor: Teoria e prática.....	41
5.2.3.1 - Professor do AEE.....	42
5.2.3.2 - Ministrante da formação continuada.....	42
5.2.4 Contribuições da formação continuada docente do Atendimento Educacional Especializado para os processos inclusivos.....	43
5.2.4.1- Professor do AEE.....	44
5.2.4.2 - Ministrante da formação continuada.....	45
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	49
ANEXOS.....	52
APÊNDICES.....	56



## 1 APRESENTAÇÃO

Sabemos que a inclusão, como um dos pressupostos de diretrizes educacionais atuais, não tem mais como retroceder. Isso já é relevante para considerar importante tecer reflexões sobre esse processo, estudando, pesquisando e fazendo um paralelo entre as legislações, ideais e realidades. Questões, por exemplo, como: o que as leis, documentos e diretrizes dizem quanto à formação para a inclusão? A inclusão está sendo, de fato, colocada em prática? As formações para a prática do ensino inclusivo têm dado embasamento à prática do professor, especificamente, da sala de recurso? Todas essas e outras indagações visam o sucesso das pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, o tema *Reflexões sobre a Formação do Professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE*, escolhido para este trabalho, justifica-se pela necessidade de busca da compreensão e das respostas às indagações geradas no contexto escolar, principalmente, sobre a formação continuada do professor do AEE. Tal interesse está atrelado a minha experiência profissional, que relato a seguir. Ingressei na Educação Especial do Estado do Acre em 2010, como professora orientadora das classes hospitalares. No ano seguinte, fui promovida para trabalhar como orientadora pedagógica da Educação Especial na zona rural e, paralelo a isso, em 2013, comecei trabalhar, por alguns meses, na Rede Municipal de Ensino, como professora de AEE. Em 2015, fui para a equipe de orientação pedagógica do Ensino Especial de Rio Branco (zona urbana). Nessa equipe, estou atuando em oito escolas, contribuindo com a orientação e planejamento dos docentes, assim como na aplicabilidade do projeto de formação continuada para professores do atendimento educacional especializado do Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais de Rio Branco.

Na cidade de Rio Branco, como em todo o País, a inclusão escolar tem superado muitas barreiras. Isso já pode ser considerado uma conquista tanto da iniciativa da sociedade cível organizada quanto do setor público. A partir da garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais nas escolas regulares, houve mudanças significativas no modo de ser e agir das instituições escolares. A implantação de várias salas de recursos multifuncionais e, conseqüentemente, a contratação de vários profissionais, como professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, auxiliares educacionais e mediadores são alguns exemplos dessas

conquistas. Todos os professores do AEE, com experiência ou não, recebem formações durante todo o ano, ofertadas pela Educação Especial do Acre e mediadas pela equipe de orientação pedagógica e centros de apoio pedagógicos.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE traz a concepção de eliminação de barreiras curriculares. Esse serviço, que eu considero muito relevante, é realizado por um especialista na área da educação especial, conforme Resolução nº 04/2010 do CNE/CEB. No entanto, ainda tem muitas falhas, sendo necessárias pesquisas voltadas para detectar essas dificuldades e, principalmente, saná-las.

Diante dessas novas exigências, as escolas têm demonstrado grande insegurança. Professores das salas de aulas dizem, por exemplo, que não estão preparados para essa tarefa. Além disso, há diversas reclamações em relação ao trabalho realizado pelo professor de AEE.

Toda essa trajetória de trabalho possibilitou-me o contato com diversos autores que dialogam com a educação inclusiva e com diversas práticas de professores de AEE. Com o intuito de me especializar na área de Educação Especial, decidi traçar este caminho. Outros fatores que me motivaram a seguir com esse ideal foram os vários questionamentos sobre a disparidade entre a formação continuada e a prática pedagógica, ou seja, parece não haver uma consonância entre teoria e a prática dos professores de AEE.

Partindo dessa perspectiva, este trabalho baseia-se na seguinte problemática: *Como a formação continuada de professores, que atuam nas salas de recursos, pode ser repensada frente à necessidade de se construir uma práxis pedagógica consonante com uma teoria que contribua para os processos inclusivos?*

Como se pode ver, o objetivo geral deste estudo visa compreender como a formação continuada de professores que atuam nas salas de recursos poderá contribuir com uma práxis pedagógica inclusiva. Este estudo, tem, portanto, como objetivos específicos:

- a) Observar o porquê de os professores de sala de aula e do AEE relatarem o fato de não estarem preparados para trabalhar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais;
- b) Descrever sobre a importância de acompanhar e orientar o atendimento educacional especializado.
- c) Verificar a formação, as orientações e acompanhamento que os professores da sala de recursos multifuncionais recebem durante o ano;

- d) Identificar contribuições que a formação continuada traz para a metodologia do professor, quanto à aplicabilidade durante atendimento educacional especializado.

Assim, a pesquisa foi realizada na escola A, da cidade de Rio Branco, Zona Urbana. A metodologia dessa pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, e teve como instrumentos de coleta de informações as entrevistas. Como pressuposto teórico, baseia-se na abordagem qualitativa.

Este trabalho está organizado em seis capítulos, dispostos da seguinte forma: **2 – Fundamentação teórica:** traz uma introdução da Educação Especial no Brasil, passando pelo conceito, políticas e realidades brasileiras do processo de inclusão. Este capítulo dialoga com alguns autores que contribuem com essa discussão, voltando-se para a formação continuada do professor do atendimento educacional especializado. **3 – Objetivos:** esclarece a finalidade deste trabalho, conforme mencionado na apresentação, direcionando o estudo no sentido de refletir sobre a problemática levantada para alcançar os resultados. **4 – Metodologia:** dialoga com o conceito de pesquisa qualitativa, embasando teoricamente o estudo proposto. Descreve, assim, o contexto da pesquisa, bem como os seus participantes, materiais e instrumentos utilizados, como entrevistas semiestruturadas. Sendo que os procedimentos de análise dos resultados foram analisados em consonância com a discussão teórica, organizados a partir da análise da entrevista. Já o **5 – Resultados:** Descreve analiticamente os resultados da pesquisa sobre a formação continuada de professores das salas de recursos do Ensino Fundamental de Rio Branco, ofertado pela equipe de orientação pedagógica da Educação Especial do Estado do Acre. Os resultados aqui apresentados são descritos a partir do aporte teórico, metodológico e, principalmente, norteado pelas categorias e os objetivos propostos. Em suma, os resultados foram analisados a partir da entrevista, concomitantemente, com a discussão teórica, sendo que essa pesquisa constituiu-se de um momento empírico, categorias geradas a partir das entrevistas. Evidenciou-se a pesquisa nas seguintes categorias: Atendimento Educacional Especializado: Experiências; A formação continuada dos professores do AEE: experiências, planejamentos, acompanhamentos e orientações; Da formação à ação do professor: teoria e prática; Contribuições da formação continuada docente do AEE para os processos inclusivos. **6 – Considerações Finais:** apresentam a conclusão da pesquisa; os objetivos e resultados são retomados; assinalam os resultados obtidos e sugerem, acerca da formação continuada dos professores de AEE, a reflexão, bem como contribui

com novas pesquisas no contexto educacional inclusivo, de modo que, ao refletir sobre a formação, as orientações e acompanhamento que os professores da sala de recursos multifuncionais recebem durante o ano, compreenda-se a práxis pedagógica com seus desafios, possibilidades e avanços da inclusão escolar. Ademais, pesquisar o campo da formação continuada de professores do AEE poderá ser enriquecedor e servir como base para outras pesquisas dentro do mesmo âmbito.

## **2 - INCLUSÃO, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Este capítulo apresenta um breve histórico sobre os processos educacionais inclusivos no Brasil e as mudanças de paradigmas pelos quais a educação brasileira tem passado. Em seguida, aborda sobre o Atendimento Educacional Especializado, expondo, de forma breve, conceitos, políticas e realidades brasileiras. Por fim, faz uma reflexão acerca da formação continuada de professores do AEE. Embora, as reflexões levantadas aqui não se esgotem, elas evidenciam um ponto de vista, a partir de pesquisa, fundamentada em aparatos teóricos.

### **2.1 Um breve histórico sobre os processos educacionais inclusivos no Brasil**

A educação brasileira tem mudado seus paradigmas quando o assunto é inclusão. Tais mudanças ocorrem em detrimento de cada momento histórico constituído culturalmente e socialmente.

Nesse sentido, percebe-se o quanto a sociedade atual, de um modo geral, vem ressignificando o seu modo de ver e de se relacionar com uma minoria formada pelas pessoas com deficiência. Uma vez que, “as pessoas deficientes ocuparam diferentes papéis na história da humanidade. O tratamento destinado aos deficientes era proporcional a sua (des) importância no contexto social”. (ROMERO; SOUZA, p. 3093).

Sendo assim, a concepção de educação inclusiva que se tem atualmente é resultado de muitas experiências e discussões sociais. Pode-se dizer que a política educacional que se tem hoje no Brasil, desde as diretrizes até as normas legais, é resultado de lutas e conquistas históricas e culturais que superaram um longo período de exclusão e segregação das pessoas com deficiência.

As primeiras preocupações acerca da educação escolar para as pessoas com deficiência datam dos tempos do Império, quando D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428 de 1854, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. De lá para cá, várias iniciativas, inspiradas em experiências americanas e europeias, tanto oficiais quanto particulares. (MAZZOTTA, 2005, p. 27 e 65).

Foram promotoras da criação de institutos, sociedades e centros destinados ao atendimento de deficientes visuais, auditivos, físicos e mentais. (MAZZOTTA, 2005).

As primeiras preocupações acerca da educação escolar para as pessoas com deficiência datam dos tempos do Império, quando D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428 de 1854, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. De lá para cá, várias iniciativas, inspiradas em experiências americanas e europeias, tanto oficiais quanto particulares foram promotoras de criação de institutos e centros destinados ao atendimento de deficientes visuais, auditivos, físicos e mentais. (MAZZOTTA, 2005).

Algumas dessas instituições até hoje atuam no atendimento de pessoas com deficiência. No entanto, esse atendimento se dá com novas concepções e metodologias. Exemplo disso é o Instituto Benjamin Constant, uma iniciativa oficial para atender aos meninos cegos. Esse instituto atualmente é parceiro do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Outro exemplo de iniciativa privada, dedicada ao atendimento educacional especializado, é a Sociedade Pestalozzi, criada em 1926, por um casal de professores, Tiago e Johanna Würth, em Porto Alegre. À época, recebeu o título de Sociedade Pestalozzi de Canoas. O seu objetivo era atender crianças com problemas mentais e de condutas. (MAZZOTA, 2005). Simultâneas a essas criações estavam as leis e normas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, sob nº 4.024/61, garantindo em seu artigo 88 o direito à educação dos excepcionais. (Brasil, 2008).

Partindo dessa perspectiva, destaca-se que a partir do século XX, notadamente, a sociedade brasileira e, conseqüentemente, seu sistema educacional começam a passar por consideráveis quebras de padrões impostos socialmente. Desse período até os dias atuais é possível perceber que a educação brasileira experimentou três grandes Paradigmas: o primeiro, “a Institucionalização”, posteriormente substituída pelo “de serviços”, que cede lugar ao “de suporte”. Em suma, compreende-se no primeiro paradigma, a fase em que as pessoas com deficiências eram segregadas, privadas do convívio social. No segundo, elas estavam somente integradas, frequentavam as escolas e classes especiais para socialização. Já no terceiro, entende-se a fase da inclusão, em que a pessoa é reconhecida como capaz, dentro de suas limitações. (ARANHA, 2001 apud ROMERO; SOUZA, 2008).

Dentre esses paradigmas, as autoras destacam as ideias que constituem o “de serviço” e o “de suporte” em função do momento histórico. Pois, as propostas educacionais mais atuais, praticamente, já se desfizeram dos ideais de

serviços/integração em que as pessoas deficientes eram retiradas do convívio social, para se apropriarem dos conceitos de suporte/inclusão.

Desse modo, entende-se que o “de serviços” aconteceu no momento em que se questionava o papel das instituições que recebiam as pessoas com deficiência. No “de suporte”, as diferenças passam a ser valorizadas, abrindo caminho à inclusão. Este último é resultado do reconhecimento de que as pessoas possuem necessidades educacionais especiais. Para a sociedade, cabe oferecer condições para que tais pessoas tenham acesso aos bens e produção cultural e participem efetivamente deles. (ROMERO; SOUZA, 2008).

Contudo, apesar de diversas quebras de paradigmas, ainda persistia em nossos contextos escolares uma ideia ultrapassada que dizia que “o problema da deficiência era algo restrito à pessoa que a possuía e que, por isso, a solução seria prover a essa pessoa o máximo de habilidades, a fim de que ela se tornasse apta a ingressar na sociedade”. (SASSAKI, 1999 apud RODRIGUES, 2005, p. 12). Com isso, surgiram as escolas especiais e, posteriormente, as classes especiais dentro das escolas comuns.

Sendo assim, percebe-se que o sistema escolar brasileiro ainda não estava organizado para receber discentes com necessidades educacionais especiais, porque se esperava que eles se adaptassem ao regime escolar, e não o contrário. Isso sem oferecer a esses alunos qualquer tipo de modificação, fosse ela arquitetônica ou curricular. Dessa forma, a exclusão permanecia, principalmente, em razão de muitos não terem condições de se adequar ao meio escolar disponibilizado, ou seja, os direitos ainda se faziam apenas nas leis. Pois, nesse momento histórico, estas já determinavam que todos tivessem direito ao ensino regular.

Aliás, pode-se dizer que atualmente muitas mudanças previstas ainda não saíram do papel, pois, do contrário, hoje não computaríamos tantos prejuízos, e não mais estaríamos no debate de como superar a exclusão escolar. Já teríamos grandes mudanças nas práticas educacionais, que vão desde os cursos de formação até a elaboração de atividades, no sentido de que todas as disciplinas privilegiassem a construção de projetos educacionais para atender a todos os alunos especiais. Porém, apesar de todo esse comprometimento, parte-se do princípio que a filosofia inclusiva é relativamente nova e encontra-se em processo, pois ainda tem muito a superar e se constituir.

Retomando a importância de (re)significação da inclusão escolar, já que esta não podia mais ser vista como mera adaptação do aluno com deficiência ao regime escolar, destaca-se os saltos qualitativos a partir da Declaração de Salamanca (1994). O Brasil

assume uma nova visão de educação especial e de pessoas com deficiência, reconhecendo suas particularidades. Pois conforme prevê a Declaração, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1994, p. 1-2).

Ainda, nessa perspectiva, o decreto 3.957/2001 reafirma que todas as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais pessoas. Esse marco, originário da Convenção da Guatemala (1999), evidenciou as diversas formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, condenando essas ações e assegurando o direito de participação na sociedade e as protegendo contra qualquer forma de diferenciação ou exclusão, especialmente na educação (BRASIL, 2001).

Assim, diante de novos posicionamentos como estes, é que as pessoas com deficiência não mais eram mantidas nas escolas especiais, mas gozavam do direito de acesso e participação no ensino regular. Com isso, novas leis foram sancionadas, visando suprir essa nova demanda e assegurar a inclusão dessas pessoas em toda a sociedade.

Documentos mais atuais, como o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, já traz uma proposta de atualização e mudança às escolas e aos profissionais da educação, especificamente, a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado. As políticas nacionais desde então colaboram para que todos tenham o devido envolvimento e orientação, no sentido de se garantir o direito conquistado. Sendo assim, torna-se primordial a escola se apropriar de tais políticas públicas, exigir a efetivação e colocá-las em prática.

Santos (2003 apud VENTURINI; SANTIAGO, 2013, p. 583) traz uma reflexão acerca da instituição educacional inclusiva, sendo “aquela que se preocupa com a transformação da estrutura, do funcionamento e da resposta educacional que se deve dar a *todas* as diferenças individuais, de qualquer nível educacional”. Desse modo, compreende-se que para o processo inclusivo acontecer é necessário o envolvimento de todos na transformação da estrutura escolar. Com isso, reafirma-se ainda ser preciso romper com a velha forma em que o aluno tem que se adequar a escola, já que as propostas enfatizam que é a escola tem que se adequar aos alunos (VENTURINI; SANTIAGO, 2013).

Acredita-se que para a efetivação das políticas educacionais inovadoras, faz-se necessária uma conscientização maior por parte de todos os envolvidos. A demanda de



adequações do sistema de ensino requer sensibilização e conscientização social capaz de promover a adoção de novas posturas. A escola, como sistema educacional, não está à parte da sociedade, ela é parte constitucional de uma sociedade que se diz civilizada. Portanto, tem o dever de criar e oferecer condições de acesso a todos os alunos, assegurando sua participação na construção da aprendizagem.

No Brasil, estamos discutimos e vivenciando o momento da inclusão, que considera as diferenças entre as pessoas como inerente, comum ao ser humano. Isso implica em mudança do posicionamento da sociedade diante desse fato. Para tanto, torna-se imprescindível oferecer serviços e adequações às pessoas com deficiência, desde os bens culturais à escolarização.

Nesse sentido, esta reflexão acerca do processo de inclusão escolar é necessária para compreender o que tem subsidiado à implementação das políticas públicas e ao cumprimento da legislação brasileira. Nessa perspectiva, levanta-se o debate pautado na dimensão política que envolve toda a comunidade escolar:

que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. (...) a política de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, deforma a valorizar a todos igualmente. (BOOTH 2012, p. 46).

Como se vê, ao se destacar a importância das propostas regulamentadas, enfatiza-se também que é dever das escolas se apropriarem dos seus documentos normativos, visando garantir as ações e as condições para atender bem a todos os alunos. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico - PPP é um documento norteador do conjunto de ações desenvolvidas pelas instituições escolares. Nele, as ações e as condições da oferta educacional precisam estar fundamentadas e asseguradas de acordo com a vida da própria instituição. E, dentre as diversas propostas fixadas no PPP, deve-se prever o Atendimento Educacional Especializado – AEE em toda sua extensão, que vai da sala de recursos à formação docente.

Atualmente coexistem pelo menos duas propostas para a educação especial: uma, em que os conhecimentos acumulados sobre educação especial, teóricos e práticos, devem estar a serviço dos sistemas de ensino e, portanto, das escolas, disponíveis a todos os professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, que a qualquer momento pode requerê-los; outra em que se deve configurar um

conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, dirigidos apenas a população escolar que apresente solicitações que o ensino comum não tem conseguido contemplar (podendo ser ofertada no âmbito do ensino regular ou em outros locais exclusivos para essa população (MANTOAN, 2006, p. 34).

Aqui, a autora enfatiza ainda que toda a escola precisa se dispor para romper com o preconceito e envolver toda a comunidade escolar em atividades que gerem conhecimentos sobre a educação especial. Para tanto, é preciso promover ações que acredita-se que para a efetivação das políticas educacionais inovadoras, faz-se necessária uma conscientização maior por parte de todos os envolvidos. A demanda de adequações do sistema de ensino requer sensibilização e conscientização social capaz de promover a adoção de novas posturas. A escola, como sistema educacional, não está à parte da sociedade, ela é parte constitucional de uma sociedade que se diz civilizada. Portanto, tem o dever (MANTOAN, 2006).

A Educação Inclusiva é um direito de todos, assegurado por leis. Estas determinam também a disponibilização de profissionais, especificamente, professores do AEE que trabalhem em prol da eliminação de barreiras que impedem as crianças com necessidades educacionais especiais de participarem ativamente do processo educacional.

Diante da filosofia que define a educação para todos, com igualdade de acesso e permanência e de uma clientela sedenta para que tudo isso se cumpra realmente, é preciso repensar as condições e as estratégias reais e individuais para o bem coletivo. Se a educação inclusiva tem caráter individual, por pensar nas habilidades e competências de cada um, é preciso que haja respeito a todos os alunos, coletivamente. Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orienta o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

## **2.2 Atendimento Educacional Especializado - AEE: Conceitos, políticas e realidades brasileiras**

O Atendimento Educacional Especializado é uma inovação trazida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010). Ele nasce da necessidade de garantir ao seu público-alvo o acesso e a permanência na escola. Foi garantido e regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro (2008). Este foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro (2011), que dispõe sobre a

educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Com todo esse aparato das leis, o MEC começou a implantar as salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento das pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso previsto na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho, a qual institui diretrizes operacionais para esse atendimento, define seu público-alvo e dá outras providências, como se pode observar:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:  
 I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2010, p. 824).

Nesse sentido, o Estado cumpre com suas obrigações em ofertar, conforme dispõe o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro (2011), no seu “Art. 1º. O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define, portanto, o atendimento educacional especializado, com a função de:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16)

De modo a exemplificar essa diferenciação no atendimento em questão, destaca-se que para os alunos com deficiências é ofertado o serviço complementar, que é o que falta para ele ter acesso ao currículo. Já quando se trata dos alunos com altas habilidades/superdotação é ofertada a suplementação, o que significa o enriquecimento curricular. Tudo isso tem o objetivo de dar autonomia e independência aos alunos, tanto na escola quanto fora dela (BRASIL, 2008). Dentre as diversas atividades do atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Lembrando que ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Esta política destaca ainda que o Atendimento Educacional Especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de AEE, sejam públicos ou conveniados. Tal serviço é importante para assegurar a inclusão de alunos que correspondem ao público alvo da educação especial. Acredita-se que para a efetivação das políticas educacionais inovadoras, faz-se necessária uma conscientização maior por parte de todos os envolvidos. A demanda de adequações do sistema de ensino requer sensibilização e conscientização social capaz de promover a adoção de novas posturas. A escola, como sistema educacional, não está à parte da sociedade, ela é parte constitucional de uma sociedade que se diz civilizada. Portanto, tem o dever de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar ou suplementar, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, considerando as capacidades e interesses dos alunos. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos. (BRASIL, 2008). Ele não tira a responsabilidade do ensino regular. Ao contrário, precisa ser um trabalho conjunto, de maneira que:

A relação entre a escola regular e o atendimento educacional especializado deve respeitar os limites de atuação e as funções e responsabilidades de seus professores. Há que se evitar o que é muito comum atualmente: a invasão do professor especializado na rotina e nas práticas na sala de aula comum e a dependência do professor dessa sala, que acaba por abandonar suas responsabilidades com relação com ao aluno com deficiência, deixando-o nas mãos do colega especializado [...] (MANTOAN, 2006, p. 100).

Desse modo, reafirma-se que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008). Com isso, como diz Mantoan (2006), o ensino oferecido no atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares.

Há conteúdos específicos do AEE, conforme aponta Mantoan (2006, p. 95), por exemplo, “código Braille, orientação e mobilidade, uso de técnicas de comunicação alternativa, português como segunda língua para os alunos surdos e outros, que não são conhecimentos, conteúdos próprios do ensino comum”. Para tanto, exige profissionais com capacitação específica para atuarem nas salas de recursos multifuncionais, além da graduação em licenciatura. Nesse contexto, o AEE tem como objetivos, de acordo com o estabelecido no Decreto 7.611 (2011) de:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 12).

O atendimento educacional especializado traz a concepção de eliminação de barreiras curriculares. Isso deve-se tanto a iniciativa da sociedade civil organizada quanto do setor público, pois, a partir da garantia do direito de acesso e permanência nas escolas regulares a esse público, há mudanças significativas no modo de ser e agir das instituições escolares. Exemplo disso pode-se observar que devido ao ingresso de alunos com deficiência na escolarização, ocorreu a implantação de várias salas de recursos multifuncionais e, conseqüentemente, a contratação de vários profissionais, como professores para o Atendimento educacional especializado – AEE, auxiliares

educacionais e mediadores. Estes com experiência ou sem experiência, recebem formações durante todo o ano, ofertada pela educação especial do Acre, mediada pela equipe de orientação pedagógica e centros de apoio pedagógicos.

Diante dessas novas exigências, as escolas têm demonstrado grande insegurança. Professores das salas de aula dizem que não estão preparados para essa tarefa. Além disso, há diversas reclamações em relação ao trabalho realizado pelo professor de AEE. Responder satisfatoriamente aos questionamentos sobre as possibilidades de aprendizagens e as estratégias estabelecidas, bem como os recursos utilizados para esse fim, que se dá no “pleno desenvolvimento do educando, no seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, LDBEM/ Art. 2º, são os grandes desafios impostos.

Sabemos que a inclusão, como implicadas nas diretrizes educacionais, não tem mais como recuar, razão pela qual é importante se fazerem reflexões sobre esse processo. Se analisarmos as propostas das políticas inclusivas, veremos que estas ressaltam a necessidade de mudanças de ordem estrutural, que vão desde as adequações arquitetônicas, implantação das salas de recursos à acessibilidade curricular.

A realidade brasileira passou por grandes transformações nos últimos anos, as crianças com necessidades educacionais estão frequentando a escola, assim como as ditas normais, com os mesmos direitos de aprendizagens e permanência na escola. Instituíram-se leis e decretos que regulamentam e garantem a permanência dos alunos na escola. No entanto, observa-se a ausência de procedimentos de avaliação, o que compromete a implementação dessas propostas. Faltam indicadores para monitorar o processo. Mais especificamente, falta ter a certeza se os alunos têm acesso ao currículo, se estão mesmo socializando na direção desejável e se estão sendo aceitos socialmente pela escola. Este é o grande desafio imposto ao estado: oferecer educação para todos, procurar conhecer as dificuldades dos alunos, traçar metas para que as supere e garanta o acesso à educação de qualidade (MENDES, 2006).

### **2.3 Reflexões sobre a formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado.**

O processo de formação continuada dos professores vem acompanhando as mudanças ocorridas nas propostas e políticas educacionais. Uma das mudanças mais significativas está na passagem do professor transmissor de saber para o educador

mediador que possibilita a construção de conhecimento com o aluno por meio das relações, das trocas entre pares e entre aluno e professor. Outra é, com base legal, a obrigatoriedade da formação, que deve ser disponibilizada pelo Estado a todos os envolvidos no contexto escolar. Essa é uma necessidade à inclusão que ganha força com o Decreto nº 7.611/2011, em seu Art. 5º

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (BRASIL, 2011).

Assim, esperam-se dos profissionais da educação, cada vez mais, estudo, aperfeiçoamento e (re) construção de suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a organização da formação continuada deve ser oferecida não somente aos professores que atuam no AEE, mas a todos que participam desse processo. Pois, não se faz apenas em especialização, extensão e atualização de conhecimentos pedagógicos, mas se constitui também na ressignificação do papel do professor e das suas práticas pedagógicas, o que possibilita o “aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado”, previsto no Art. 5, § 2º, inciso I do Decreto 7.611 (BRASIL, 2011). Sendo assim, não se trata de oferecer ao docente do ensino especial esquemas prontos para solucionar problemas de aprendizagens. Ao contrário, deve-se garantir que ele reflita e crie soluções para os momentos adversos. (MANTOAN, 2006). Parte-se do ponto de vista de que a inclusão escolar é uma

proposta que rompe com esse paradigma tradicional, pautado na transmissão do conhecimento, pois passa a valorizar o aluno, seus interesses e particularidades, assim como estabelece novas relações escolares.

Portanto, a inclusão é uma realidade, não tem como negar o direito das pessoas que no passado estavam excluídas do contexto escolar. Essa realidade exige mudanças práticas e discursivas, demanda a superação de certos questionamentos por parte do corpo docente. Assim, para que a escola consiga superar o grande desafio de incluir verdadeiramente, precisa desconstruir conceitos e mudar a forma de atuação, abandonar verdadeiramente os modelos conservadores, deixar de olhar para a deficiência em si. Pois, é preciso entender que cada criança aprende de um jeito. Para isso, é necessário um domínio docente sobre o conhecimento de novas práticas oportunizadoras (ROMERO; SOUZA, 2008).

Para tanto, é necessário, também rever conceitos sobre a formação continuada, pois para além da especialização, extensão e atualização deve-se primar pela nova postura tanto do professor quanto de toda a estrutura escolar. Uma verdadeira reviravolta, já que formação continuada por si só não garante tais mudanças.

Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260).

Em relação à formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado, o decreto 7.611, prevê em seu artigo 12 que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2011). No entanto, mesmo com esses critérios de seleção de professores para atuarem no AEE é muito comum verificar na fala de muitos deles que, muitas vezes, não se sentem preparados para receber um aluno ou outro. Além disso, alegam que na sua licenciatura não foram



orientados sobre como atender aos alunos com deficiência. Por isso que, para além da formação, percebe-se que mudar as práticas pedagógicas, estabelecer novas estratégias de ensino e aprendizagem requer, antes de tudo, conhecimento. Conhecimento sobre o aluno, sobre a realidade deste e do conteúdo a ser estudado são exigências mínimas para que a aprendizagem aconteça (ROMERO; SOUZA, 2008). Assim, precisa-se superar o discurso da falta de preparação e de acreditar que a licenciatura é o suficiente. A inclusão exige formação específica e a busca de conhecimentos é

Um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais (GARCÍA, 2009, p. 10).

Nessa perspectiva, observa-se que o profissional também é responsável por sua formação. No entanto, para que isso ocorra, é necessário esforço, no sentido de buscar subsídios para complementar a formação. É imprescindível conhecer sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais, sobre suas especificidades. Isso deve ser uma atitude de todos os profissionais da educação, e não só dos professores especialistas (MANTOAN, 2006).

Referências à formação de professores para atuarem na educação especial são encontradas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Ela orienta que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008). Essa formação deve possibilitar ao professor conhecimento específico e amplo, contemplando o conhecimento em várias deficiências, por exemplo:

[...] no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p. 18).

Entender como o ser humano se desenvolve é importante para a compreensão e atuação com pessoas que buscam atendimento educacional especializado. Isso requer

estudo. Compreender o conceito de aprendizagem como um processo de transformação contínua, cumulativa, gradativa, individual e permanente, resultante de interesses e habilidades desenvolvidas ao longo da vida, é fundamental para o estabelecimento e criação de novas metodologias e estratégias que permitam a construção de conhecimento. É, a partir dessa ideia que se destaca a importância da formação continuada para o professor que atua no AEE, pois é ele: um articulador nas escolas; um promotor da reflexão e das ações sobre a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Conforme Venturine e Santiago (2013) compartilham do mesmo ponto de vista que Nóvoa (2009, p. 15-16) ao afirmar que,

‘Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais [...] O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos, consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer’.

Para superar partes desses dilemas atuais, Venturine e Santiago (2013, p. 588) apontam como sugestão, três medidas “1ª) passar a formação de professores para dentro da profissão; 2ª) promover novos modos de organização da profissão; 3ª) reforçar a dimensão pessoal e da presença pública dos professores”. Tais medidas, além de trazer como consequência uma reestruturação dos valores, políticas e práticas, faz com que o professor ao passar pelo processo de reflexão da sua própria prática se aproprie melhor das propostas teóricas. Estes podem ser considerados pontos principais para o processo de mudança e transformação em práticas concretas de intervenção (VENTURINE; SANTIAGO, 2013).

Do mesmo modo, sabe-se que uma sala equipada não é suficiente para que se avalize a inclusão. Mais que isso, é essencial investir na formação continuada dos professores, não somente dos que atuam no AEE, mas de todos, uma vez que não tem sentido o AEE ser um serviço paralelo ao ensino regular. As estratégias de intervenção pedagógica devem ser planejadas, pensando no desenvolvimento do aluno, proporcionado pela escola. Portanto, tem que existir articulação interinstitucional capaz de favorecê-lo de modo eficaz. Não se pode conceber a ideia de os professores

planejarem separadamente, pois de suas propostas e intervenções depende o desempenho do aluno.

Portanto, é necessário que toda a comunidade escolar se envolva para que a inclusão aconteça. Uma das primeiras medidas para tal envolvimento deve partir do Estado, que deve criar espaço para as discussões e oferecer formação continuada a todos os profissionais que atuam na educação. Outra medida indispensável a esse fim é a promoção de grupos de estudos nas escolas, de forma interdisciplinar. Esses grupos de estudos devem ter como ponto de partida a inclusão dos alunos na sala de aula e o desenvolvimento de competências para resolver os problemas pedagógicos vivenciados na instituição. Essa proposta pode ser promovida pelo professor do atendimento educacional especializado, uma vez que a ele cabe a atribuição por este serviço, como articulador que deve ser.

### **3 – OBJETIVOS**

Esta pesquisa parte de objetivos traçados a partir do estudo proposto que é a formação continuada para professores de Atendimento Educacional Especializado, mas especificamente, da cidade de Rio Branco - AC. O interesse pelo tema se deu a partir das experiências da pesquisadora na equipe de Orientação pedagógica da Educação Especial, que, juntamente, com os Centros de Apoio à Inclusão, proporciona formação continuada para os professores do AEE. No decorrer das suas vivências verificou-se certa disparidade entre a formação continuada e a prática pedagógica, ou seja, parece não haver uma consonância entre teoria e a prática dos professores do AEE.

#### **3.1 Objetivo Geral:**

O objetivo geral deste estudo visa compreender como a formação continuada oferecida aos professores do AEE poderá contribuir com uma práxis pedagógica inclusiva. Tal reflexão sugere a superação do discurso da falta de preparação e de acreditar que a licenciatura é o suficiente.

#### **3.2 Objetivos Específicos:**

A inclusão está garantida em leis e decretos. No entanto, podemos constatar situações que precisam ser repensadas, sanadas e disponibilizadas para que tenhamos de fato a garantia das condições de permanência e participação das crianças com necessidades educacionais especiais na escola. Com isso, acredita-se ser necessário pesquisar sobre formação continuada, levando em consideração a problemática levantada.

a) Observar o porquê de os professores de sala de aula e do AEE relatarem não estar preparados para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais;

b) Descrever sobre a importância de acompanhar e orientar o atendimento educacional especializado.

c) Verificar a formação, as orientações e acompanhamento que os professores da sala de recursos multifuncionais recebem durante o ano;

d) Identificar contribuições que a formação continuada traz para a metodologia do professor, quanto à aplicabilidade durante atendimento educacional especializado.

## 4 – METODOLOGIA

### 4.1 Pressupostos Metodológicos

A metodologia desta pesquisa visa atender aos objetivos propostos que é compreender como a formação continuada oferecida aos professores do AEE poderá contribuir com uma práxis pedagógica inclusiva.

Partindo da problemática levantada e do objetivo da pesquisa, foi elaborado instrumento de entrevista, direcionado para cada participante com base no tema em questão. De acordo com Maciel e Raposo (2010, p. 82), “uma vez definido o problema, pensa-se em alguns instrumentos que seriam facilitadores da expressão mais complexa do sujeito”. Nesse sentido, foi elaborado o roteiro da entrevista, com tópicos e questões baseado no tema em pesquisa. Dando continuidade, após a realização da entrevista, o pesquisador transcreveu todas as entrevistas com o objetivo de dialogar com a fundamentação teórica estabelecida nesta pesquisa.

No decorrer desse processo de pesquisa, o investigador estabeleceu contato com todos os investigados, assim como com vários autores. Na medida em que houve a interação, gerou-se conhecimento por parte do investigador (MACIEL; RAPOSO, 2010).

Esta pesquisa apresenta uma investigação qualitativa, por acreditar em um processo que proporciona a construção de conhecimentos por meio de trocas entre o pesquisador e a realidade pesquisada.

De acordo com esses novos paradigmas, que a ciência traz para a pesquisa qualitativa, pode-se concordar com Maciel e Raposo (2010, p.73) que:

(...) a **investigação qualitativa** possui um caráter essencialmente teórico (BRANCO; VALSINER, 1997, 1999; GONZÁLEZREY, 1997, 1999). Nessa perspectiva, a teoria é vista como uma construção sistemática que é permanentemente confrontada com a multiplicidade de ideias que aparecem entre aqueles que a compartilham, das quais resultam um conjunto de alternativas que se expressam na investigação científica e que seguem diferentes **zonas de sentidos** em seu desenvolvimento sobre a realidade estudada.

Maciel e Raposo (2010) estabelecem aqui uma investigação qualitativa, onde o pesquisador dialoga com o aporte teórico e com o resultado da entrevista, produzindo

pensamento a partir da análise do estudo estabelecido, gerando novas ideias e confrontado com o aparato teórico.

## **4.2 Contexto da pesquisa**

A pesquisa em evidência se deu em dois contextos: uma escola pública da cidade de Rio Branco-AC, ao qual será chamada de escola A; outro, num espaço de formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado, denominada contexto de pesquisa B, também situado na cidade de Rio Branco.

A escola A foi criada em 20 de setembro de 2000. Esta é constituída por 12 salas de aula, dentre outros: sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cantina, biblioteca, laboratório de informática, banheiros (04 feminino e 04 masculino), banheiro dos servidores, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, sala da coordenação, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, jardim, área verde e lavanderia. Vale ressaltar que a escola tem rampas acessíveis e está em processo de inclusão.

Os recursos humanos da escola são: 16 professores; duas professoras da sala de recursos; uma professora da equipe; duas coordenadoras pedagógicas; supervisora administrativa; um diretor; um coordenador de ensino; orientador educacional; secretária; uma coordenadora; duas merendeiras; sete auxiliares em educação; três porteiras; quatro vigias noturnos.

O segundo contexto da pesquisa, o espaço de formação continuada de professora do Atendimento Educacional Especializado B, foi criado em 2015. Este localiza-se na cidade de Rio Branco e se constitui de 100 professores de AEE, 12 professores ministrantes (orientadores da equipe de orientação pedagógica da educação especial). A formação por eles oferecida é a base para a atuação na sala de recurso, onde o professor é direcionado para a elaboração de plano de ação, estudo de caso do aluno, plano de AEE dos alunos e o atendimento na sala de recurso multifuncional.

## **4.3 Participantes**

A pesquisa foi realizada por mim. Neste campo, coloco-me como participante da pesquisa. Os demais participantes são: duas professoras do Atendimento Educacional Especializado; um professor da sala de aula inclusiva e um ministrante da formação.

Com o intuito de favorecer a discussão dos resultados, no próximo capítulo, os participantes da pesquisa foram agrupados da seguinte forma:

[A] Professor

[B1] Professor do AEE, [B2] Professor do AEE.

[C] Ministrantes da formação continuada

#### **4.4 Materiais**

Para a construção, organização e análise das informações deste trabalho, foram utilizados os seguintes recursos materiais: Celular, notebook, caneta, bloco de anotações.

#### **4.5 Instrumentos**

Com o objetivo de aprofundar esta pesquisa, foram elaborados roteiros de entrevista. A utilização desse instrumento justifica-se por ser o meio mais adequado para coletar as informações, possíveis de análise. Nesse sentido, podemos considerar que os instrumentos da pesquisa podem ser considerados ferramentas interativas, por serem essenciais para o pesquisador sustentar e construir o seu discurso (MACIEL; RAPOSO, 2010).

##### **4.5.1 Entrevista semiestruturada**

O instrumento utilizado na pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Foram elaborados três roteiros de entrevista semiestruturada. Esses roteiros foram utilizados nas entrevistas individuais com duas professoras do Atendimento Educacional Especializado, um professor da sala de aula inclusiva e dois ministrantes da formação do AEE.

Na entrevista semiestruturada, contemplaram-se questões e tópicos para a pessoa entrevistada responder de forma oral, como guia.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais,

complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

A entrevista aqui em evidência tem o propósito de se converter em objeto de análise para construção do discurso, tornando-se fundamentadora juntamente com o aporte teórico, considerando a interpretação do pesquisador diante dos estudos levantados (MACIEL; RAPOSO, 2010).

#### **4.6 Procedimentos de construção de dados**

A escola em questão foi escolhida por ser um local onde a pesquisadora é professora do AEE, participa da formação continuada e orienta a tal escola. Esses aspectos facilitaram o contato com a gestão para permissão da pesquisa. Ademais, a entrevistadora é professora pesquisadora da área de educação inclusiva, motivada pela necessidade de fazer reflexões e contribuir com a práxis pedagógica inclusiva.

Em um primeiro momento foram apresentados à gestão os documentos necessários para o início da pesquisa de campo, como: Aceite institucional (Anexo A.); Carta de Apresentação (Anexo B) Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para a equipe escolar – TCLE (Anexo C); e o roteiro de Entrevista semiestruturada (Apêndice A). Posteriormente, foram agendadas as entrevistas. Nesse momento o pesquisador desempenha um papel importante diante do contexto da pesquisa, apresentando o seu tema de interesse e o instrumento da pesquisa. Em seguida, convida as pessoas a participarem, deixando-as livres para aceitarem ou não.

##### **4. 6.1 Entrevistas semiestruturada**

O vínculo que tenho com os entrevistados é estritamente profissional, com as professoras do AEE tenho contato na formação continuada. Já a professora da sala de aula, não a conhecia, pois foi indicada pelas professoras de AEE.

Esses docentes participam da formação continuada/planejamento de professores do Atendimento educacional especializado das Salas de Recursos de Rio Branco. Muitas vezes, esse espaço de formação continuada é a única formação específica na área de educação especial, ou seja, principal subsídio para prática e atuação na escola. Nesse



espaço, os professores realizam elaboração de plano de ação, estudo de caso do aluno, plano de AEE dos alunos e o atendimento na sala de recurso multifuncional.

As entrevistas aconteceram na sala de recursos. Inicialmente apresentei os objetivos da pesquisa e o termo de consentimento que foi imediatamente assinado. A primeira entrevista ocorreu durante o intervalo com a professora da sala de aula e, por último, foi a entrevista com as professoras do Atendimento Educacional Especializado. As entrevistas foram gravadas pelo celular e transcritas na íntegra.

#### **4. 7 Procedimentos de análise**

A análise dos resultados foi constituída a partir das informações geradas pelas entrevistas semiestruturadas em conjunto com a discussão teórica e metodológica adotada.

Durante o trabalho de campo, o investigador entra em ação, estabelecendo uma relação espontânea com o investigado e as instituições, assim como também o meio estudado. Esse processo alimenta a pesquisa, uma vez que possibilita a obtenção de conhecimento por parte do pesquisador, ao buscar responder a problemática levantada. Há a produção de informações, construção de novas ideias e sentido para a investigação. Podemos utilizar o conceito do indicador, que permite novos indicadores e novas possibilidades. Esses indicadores correspondem as categorias que facilitam a investigação, uma espécie de guia facilitador do processo de pesquisa e criatividade na construção teórica do texto. Eles permitem entrar na zona de sentido, responsável por produzir novas categorias, enriquecendo a já existente. Esse processo acontece de forma gradativa no decorrer da pesquisa, em consonância com os indicadores, que servem de base para a investigação. Tudo isso acontece dentro do processo construtivo associado à teoria (MACIEL; RAPOSO, 2010).

Para tanto, com base na compreensão das categorias, estas foram construídas contemplando temas, pautadas no momento empírico, conforme o tema pesquisado, atendendo os objetivos da pesquisa, do ponto de vista da pesquisadora dialogando com os teóricos.

Sendo assim, o tema pesquisado pôde expressar significados que atendessem à problemática levantada e favorecesse a construção do discurso em questão. Tudo isso foi possível diante da análise da entrevista em concomitância com o aporte teórico.

Vale mencionar que as experiências da pesquisadora, como professora orientadora do processo de inclusão e formadora, direcionou para a escolha do campo

de pesquisa sobre a formação dos professores do atendimento educacional especializado. Assim, tem a pretensão de contribuir com a reflexão sobre as práticas metodológicas inclusivas.

## **5. RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS**

Os resultados apresentados foram descritos a partir das contribuições teóricas, metodológica e construídas com base nas informações das entrevistas, visando alcançar os objetivos propostos. Destaca-se também que os resultados foram descritos e analisados, paralelamente, com a discussão teórica.

No primeiro momento, foram elaboradas categorias a partir dos dados empíricos da análise das entrevistas. Elas foram divididas e apresentadas da seguinte forma: Atendimento Educacional Especializado; A formação continuada dos professores do AEE: experiências, planejamentos, acompanhamentos e orientações; Da formação a ação do professor: teoria e prática; Contribuições da formação continuada docente do AEE para os processos inclusivos.

Desse modo, este capítulo trará a reflexão acerca dos resultados por meio da compreensão teórica e metodológico adotado. Vale ressaltar que as informações não se esgotam aqui, pois o contexto escolar inclusivo encontra-se em processo.

### **5.2 Entrevistas**

Os dados obtidos com a entrevista foram organizados conforme respostas relacionadas às categorias que norteiam a problemática da pesquisa e dos objetivos propostos.

Os participantes da entrevista serão mencionados neste capítulo da pesquisa conforme a organização feita no item “Participante da Metodologia”. Eles foram agrupados da seguinte forma:

[A] Professor

[B1] Professor do AEE, [B2] Professor do AEE.

[C] Ministrantes da formação continuada

#### **5.2.1 Atendimento Educacional Especializado: Experiências**

O discurso apresentado mostra que ao falar de atendimento educacional especializado, a maioria dos professores tem consciência da importância desse atendimento para a aprendizagem dos alunos. Eles afirmam que os alunos têm avançado muito depois de frequentar o atendimento educacional especializado.

### **5.2.1.1 – Professor**

Ao questionar como a professora da sala de aula vê o atendimento educacional especializado, como contribui com o desenvolvimento do aluno, ela respondeu: “*Os meus alunos estão melhorando muito depois que estão vindo para a sala de recursos*”[A]. Partindo dessa afirmação, o serviço ofertado tem dado resultados. Ele é, portanto, necessário para que a inclusão seja possível. Assim, é imprescindível compreender que “inclusão consiste em uma atividade/tarefa de compreender, entender o indivíduo em situação de aprendizagem com princípios de interação (SANTOS; AURELIANO, 2012, p. 300). Esse reconhecimento do avanço do aluno ao frequentar o atendimento educacional especializado e a compreensão de como se dá o processo de inclusão dos alunos é decorrente do esforço do professor em buscar cursos de complementação para a sua formação, ampliando conhecimentos das formas de acompanhamento de alunos especiais.

A professora em questão relata, ainda, sentir-se segura em relação às orientações do professor do AEE. Um ponto a ser destacado na fala dela é o encaminhamento dos alunos para passarem por uma avaliação na sala de atendimento com o professor de AEE, mesmo não tendo laudo. Ela aponta, assim, que a sua segurança em relação às suas ações em sala de aula é resultado do diálogo entre ela e o professor do AEE. Na visão dessa professora, o conhecimento sobre as pessoas com deficiências e as orientações que o professor recebe é de fundamental importância para tomar a decisão de encaminhamento dos alunos ao acompanhamento no AEE. Além, de ser um processo de sensibilização no qual o professor está em constante evolução.

Nessa perspectiva, a figura do professor do atendimento educacional especializado é de articulador principal desse processo de inclusão, de orientador que tem conhecimento e formação específica para gerir as situações inerentes à inclusão dos alunos com necessidades educacionais e orientação do copo docente.

### **5.2.1.2 – Professor do AEE**

Evidencia-se que o professor do atendimento educacional especializado é um profissional graduado em alguma das áreas da licenciatura, e na maioria das vezes chega sem experiência e formação específica, fazendo formação continuada simultaneamente

ao atendimento aos alunos. E ainda, tem que trabalhar com todas as deficiências. Podemos verificar no discurso de B1:

Fui contratada como interprete/libras, então me removeram para a função do AEE, e até então eu não sabia nem o que era o atendimento educacional especial, mas atualmente, esse já é o quarto ano que estou nessa função... é minha experiência como professora do AEE é bem progressiva, eu acredito, porque como eu mencionei anteriormente eu não tinha experiência nem uma na área que eu era formada, eu tinha os cursos na área de libras. No ano que entrei a Secretaria de Educação me ofertou o curso de orientação e mobilidade, deficiência intelectual, hum, além de formação continuada. Com o tempo que eu fui me especializando.

Esse profissional é responsável pelo levantamento dos alunos com necessidades educacionais especiais, estudo de caso, plano de atendimento. Bem como auxilia as famílias e a gestão da escola, enquanto as orientações dos recursos de acessibilidades e a forma de atendimento.

Pudemos perceber no histórico de vida e nas falas dos professores do atendimento educacional especializado que, no início de suas carreiras, diante da inexperiência e falta de formação específica, e mesmo com dificuldades por estarem vivenciando uma nova realidade escolar, esses profissionais apresentam-se dispostos a trabalharem da melhor forma possível com seus alunos. Acredita-se, diante dos dados obtidos, que é utopia o professor do atendimento educacional especializado realizar um trabalho eficaz, quando este não tem formação específica e é responsável por elaborar e propor novas estratégias de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento do aluno e atendam às suas necessidades específicas.

Contudo, há de se refletir também que temos de considerar a existência de profissionais que apenas com orientações pedagógicas conseguem realizar trabalhos inovadores em seus primeiros anos de atuação, superando assim, a falta de experiência e ou de formação específica. No entanto, é necessário cuidado ao se elaborarem critérios de seleção de profissionais para atuarem na área em questão.

Portanto, segundo a pesquisa, é possível trabalhar na sala de aula incluindo todos os alunos, desde que o professor respeite a forma de participação deles. O professor da sala de aula precisa considerar e procurar diversas estratégias com os alunos. Sobretudo, trabalhar com parceria com o professor do AEE, com toda a comunidade envolvida.

### ***5.2.1.3 – Ministrante da formação continuada***

A partir da observação da entrevista realizada, foi possível notar que a experiência na área de Educação Especial é uma característica importante a ser considerada para o trabalho com a formação, por se considerar um momento de aproximação entre ministrantes e docentes, já que possibilita uma grande troca de experiências.

Dessa maneira, quebra-se a disparidade entre conhecimentos teóricos e prática, compartilham-se também vivências e experiências sucedidas, além de haver a interação entre ministrantes e professores participantes das formações. Ademais, é notável o compartilhamento de conhecimentos e a compreensão dos dilemas enfrentados pelo corpo docente. Essa interação é estabelecida a partir da dinâmica de observação das necessidades dos professores de conhecerem para atenderem os alunos, valorizando temas que abranjam a necessidade dos professores para bem atuarem dentro das escolas.

### **5.2.1 A formação continuada dos professores do AEE: experiências, planejamentos, acompanhamentos e orientações.**

Esta categoria foi direcionada para os professores do AEE e os ministrantes da formação continuada.

A respeito disso, considera-se o professor do AEE o único profissional que tem acesso à formação específica de continuação, dentro do horário de trabalho, para atuar na escola.

Entretanto, é notável que os professores da sala de aula almejam formação na área de Educação especial, como complementação nessa área. Já que se identificou que os professores pesquisados tem procurado ampliar seu conhecimento. A partir dessa reflexão, espera-se que seja disponibilizada, num futuro próximo, formação para toda a escola, não só uma busca por parte de alguns professores interessados, mas uma oferta para todos os docentes. Assim, como propõe Mantoan (2006), na perspectiva de que toda a escola necessita de formação para oferecer um ambiente inclusivo.

#### ***5.2.2.1 – Professor do AEE***

Os argumentos apresentados pelas professoras do atendimento educacional especializado, ao falarmos da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação do Estado, afirma que essa oferta é de suma importância, já que é a base para o professor desempenhar sua função. Há também o reconhecimento em ser o artifício orientador do processo inclusivo no contexto escolar. Como destaca [B2], *“A formação continuada também é muito importante, porque sem ela eu não teria nenhum norte de como fazer, de como oferecer esse ensino, esse desenvolvimento no AEE”*.

Refletindo sobre a formação continuada, abrem-se as possibilidades para compreender melhor a importância desse serviço para a práxis pedagógica do professor do atendimento educacional especializado dentro do contexto inclusivo da escola. Esse é um processo desencadeador de experiências bem-sucedidas, como os avanços e independência dos alunos.

No que se refere à formação, nelas os professores são orientados sobre: como planejar as atividades; a produção de recursos de acessibilidades e confecção de materiais pedagógicos a serem utilizados e/ou realizados com os alunos; a elaboração dos estudos de casos e planos de atendimento. Além dessa orientação, os professores são acompanhados durante a execução das suas atividades em sala de aula, já que a dinâmica da formação permite a eles apresentarem os resultados de como foi o desempenho do plano. Assim, o professor, ao apresentar o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais, reflete e recebe esclarecimentos sobre as maneiras de atuação, intervindo nos planejamentos de suas respectivas escolas.

Nesse sentido, considera-se importante o que as professoras destacaram:

O acompanhamento e orientação tem sido muito importante, porque eu tenho aprendido como fazer os relatórios, o estudo de caso [B2]  
Aprendi muitas coisas, desde o que era a minha função, como trabalhar com o aluno, como poderia fazer. Todo esse auxílio foi muito importante para mim durante toda essa trajetória [B1].

Observa-se que o professor do AEE, ao participar da formação específica, acaba sendo acompanhado e orientado, além do acompanhamento que o mesmo tem de um profissional da educação especial, que vai à escola sempre que necessário. Percebe-se, portanto, na fala dos professores, que a formação continuada é a base para atuação no atendimento educacional especializado. Serve também como processo orientador, possibilitando o acompanhamento do trabalho do professor no contexto escolar, dando segurança para orientação à comunidade escolar no geral.

Não podemos deixar de considerar também que essa relevância dada à formação dá-se pelo fato de que o professor de AEE, quase sempre, chega sem experiência, apenas com o curso de licenciatura que, muitas vezes, não contempla conhecimento sobre o público a ser atendido, dependendo exclusivamente dessa formação continuada em serviço para atender o aluno.

Esse fato mostra que a educação está em processo de implementações das políticas de inclusão, haja vista a resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, no seu “Art. 12 que diz: Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, Resolução nº 4, 2009). Partindo dessa resolução, o profissional já deve ter capacitação que o habilite a realizar atendimento a alunos com qualquer deficiência. Porém, na realidade ainda há falhas, considerando que o profissional chega sem essa formação na área da educação especial. Isso pode comprometer o atendimento em relação a algumas deficiências, pois requer tempo e estudo para domínio dos conhecimentos.

Todavia, diante dos processos inclusivos escolares, percebe-se que o professor de AEE tem recebido formação continuada em serviço, ponto positivo para sanar a falta de capacitação das pessoas que estão no exercício de sua função sem preparo. Vale destacar que a formação continuada é ofertada somente para os professores no exercício de suas funções, no atendimento educacional especializado, quando deveria ser ofertada a todos que atuam na educação. No entanto, o modo como ela tem acontecido é uma das formas de atender ao requisito de formação específica na área de educação especial, ao qual se refere a resolução citada acima. Prova disso, são os argumentos apresentados nas entrevistas ao afirmarem que essa formação é muito importante, sendo norteadora do trabalho com o aluno. Além de ser onde se obtém os conhecimentos sobre a oferta desse atendimento, que não está centrada apenas na deficiência intelectual ou múltiplas, mas contempla todas as deficiências.

#### ***5.2.2.2 – Ministrante da formação continuada***

Percebe-se que a formação conta com ministrantes com experiências, não deixando de ser ela um processo desafiador para os mesmos, por considerar uma área nova que exige experiência. Para a ministrante [A] ao falar da experiência, demonstra



muito entusiasmos, *“Trabalhar na formação nos inspira muita alegria, é gratificante, pois nos deparamos dia a dia com desafios a serem superados”*.

No que se refere ao processo do planejamento da formação continuada, a ministrante [A] destaca que *“é feito coletivamente, com todos os orientadores, os quais acompanham o trabalho, seguindo um plano de ação, buscando contemplar as necessidades dos professores em atender os alunos e articular ações inclusivas”*. Essas necessidades direcionam para contemplar todas as deficiências e temas em evidência enquanto público da educação especial.

A respeito dos temas trabalhados, podemos observar que contempla um leque de conhecimento que o professor precisa ter. Nesse sentido, podemos observar que *“os temas trabalhados são selecionados com base nas necessidades apresentadas no âmbito escolar. Dentre os temas trabalhados podemos citar: marcos legais, educação especial, deficiências e suas peculiaridades, estudo de caso, plano de AEE e estratégias de ensino e aprendizagem”*. [A]

Ao analisar as entrevistas, ficou claro que a formação é ofertada somente a quem está atuando como professor de AEE, já que a metodologia adotada trabalha na perspectiva de devolutivas dos professores sobre suas referidas práticas. Espera-se, dessa forma, dos professores, a aplicação do que é debatido a cada encontro e, ao retornar para a formação, discutir sobre a experiência aplicada e, assim, receber as devidas devolutivas e encaminhamentos possíveis. Essa metodologia adotada permite troca de experiências entre todos os professores envolvidos nesse processo. Isso é importante, pois concebe aos profissionais conhecimentos e os tornam capazes de promover ações inclusivas no meio em que estão inseridos. A propósito, sobre isso, refere-se Mantoan (2006, p. 68) *“sua formação deve possibilitar-lhes a disseminação de conhecimentos sobre a pessoa com necessidades educacionais especiais, pela elaboração de referenciais teórico-práticos sobre a aprendizagem e o ensino dessa população”*.

### **5.2.2 Da formação a ação do professor: teoria e prática.**

Outro relato que nos chama a atenção é o fato de os professores depositarem toda confiança na formação continuada, como meio de superação, contemplando teoria e prática. É necessário refletir sobre a atuação do professor no que se refere a cisão entre o que eles aprendem e o que põem em práticas (MANTOAN, 2006). Considerando que não há receita pronta, mas constantes mudanças nos conceitos,

práticas e metodologias de ensino e nas legislações. Considerando toda a diversidade humana, assim define Santos e Aureliano (2011, p. 300): “inclusão consiste em uma atividade/tarefa de compreender, entender, envolver o indivíduo em situações de aprendizagem com princípios de interação”.

No entanto, para a efetivação da inclusão são necessárias ações que contemplem um leque de conhecimentos sobre novas metodologias e suportes teóricos sobre as deficiências. Só assim, serão eliminadas muitas barreiras e se garantirá o acompanhamento de todo esse processo. Portanto, o conhecimento dos domínios teóricos e práticos dos professores é essencial para constituir uma escola inclusiva.

#### **5.2.2.1 – Professor do AEE.**

Em relação às contribuições da formação para o planejamento de estratégias pedagógicas por parte do professor de AEE, é possível destacar um ponto principal: o feedback, momento em que os professores aprendem com as experiências tanto dos participantes quanto dos ministrantes. Isso possibilita a aquisição de novas práticas, como também o acesso a oficinas para confecção/produção de materiais como, por exemplo, jogos. É nesse momento que o professor constrói material, com objetivos, definição do público a quem se destina tal material, inclusive com as possíveis modificações/adaptações metodológicas, conhecimentos de como utilizar determinado material, cuja utilidade, muitas vezes, o profissional desconhecia.

Na formação, os professores do AEE recebem instruções de como orientar os professores regentes e de como melhor nortear o processo de inclusão escolar, bem como atuar dentro dos grupos de estudos das respectivas escolas e, ainda, a articular com as famílias. De fato, “todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar”. (MANTOAN, 2006, p. 60) Isso, de forma que suas intervenções junto à comunidade escolar sejam a garantia da aprendizagem dos alunos especiais, e não somente a socialização.

#### **5.2.2.2 – Ministrante da formação continuada**

No tocante à relação entre a formação e ação do professor, no que se refere à teoria e prática, há que se afirmar: “tem sido bastante proveitoso, visto que os

professores buscam aplicar a teoria e prática de forma que atendam as várias necessidades dos alunos incluídos” [A]. E ainda, acrescenta que,

Essa relação constitui importante contribuição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. Pois, de posse dos fundamentos teóricos, os professores terão mais firmezas, segurança em observar, em perceber as necessidades dos alunos e em estabelecer novas estratégias de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades educacionais dos mesmos, eliminando as barreiras que os impedem de ter autonomia no âmbito escolar, social, pessoal e que lhes garanta participação efetiva na sociedade.

Muito se fala em estabelecer estratégias de ensino e aprendizagem que atenda às necessidades educacionais dos alunos. Nessa perspectiva, é mister o professor juntar teoria e prática, para oferecer ao aluno todos os subsídios necessários. De acordo com Mantoan (2002, s.p) “O questionamento da própria prática, as comparações, a análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso vão definindo, pouco a pouco, aos professores as suas “teorias pedagógicas”. Desse modo há de se acompanhar o atendimento educacional especializado para garantir que não haja a cisão entre teoria e prática. Esse serviço é garantido, conforme relata a ministrante [A]: *“Os professores aplicam o que é discutido nas formações e discutem com os orientadores sobre a experiência realizada na sala. E por meio de registro é possível discutir os devidos encaminhamentos a serem tomados”*. Nessa perspectiva, há, com certeza, uma segurança de que a formação continuada tem refletido na atuação do dia a dia do professor.

#### **5.2.4 Contribuições da formação continuada docente do Atendimento Educacional Especializado para os processos inclusivos**

Uma escola que tem professores de AEE, professores regentes, gestão escolar e famílias, cientes de suas funções e esclarecidas com certeza terá grandes avanços no seu processo inclusivo. Isso depende de formação com conhecimentos na área de inclusão. Podemos destacar que o crescimento do professor depende da formação, e consequentemente toda a comunidade escolar tem dependido da formação desse profissional.

[B1] Nessa formação nos recebemos formações das orientadoras de como lidar com os professores regente, como melhorara inclusão desses alunos na escola, orientações de como lidarmos no momento do grupo de estudo, é em relação ao planejamento, como ter uma melhor articulação com os pais, e tudo isso vem a parti das orientações dos professor orientador e das formação continuadas.

Com isso, o princípio da inclusão na cidade de Rio Branco orienta-se por oferecer suporte ao processo de aprendizagem, assegurando a oferta de formação continuada. Daí o avanço em afirmar que estamos lutando cada dia mais para fomentar a inclusão. É importante também, atentar que são necessárias outras mudanças. Para Santos e Aureliano (2011, 2012, p. 301),

É preciso também esclarecer que para almejar uma educação inclusiva se faz necessário, desenvolver um currículo equilibrado e diversificado, estabelecendo critérios flexíveis à elaboração de um intercâmbio entre escola e sociedade, afinal, essa abordagem pressupõe pensar a inclusão, o ensino como uma ação reflexiva, ativa e compensatória.

É dentro da formação que pode ocorrer uma ação reflexiva, ativa e compensatória, garantidora de grandes mudanças. Pensando por esse lado, é o lugar propício a inovações e transformações.

#### **5.2.4.1 – Professor do AEE.**

As contribuições da formação nos planejamentos de estratégias pedagógicas inclusivas dependem do envolvimento e comprometimento do professor do AEE com a inclusão. Ele deve levar em consideração que é o profissional com a atribuição de articular todo o processo esse processo. É também privilegiado por ser a pessoa a ter esse acesso a esses conhecimentos. Para que uma escola se torne inclusiva, há que se contar com a participação consciente desse profissional. Nesse sentido, Santos e Aureliano (2011, 2012, p. 305),

Primeiro passo para tornar uma escola inclusiva é o comprometimento do corpo docente para com a diferença onde sejam capazes de enfrentar com otimismo os desafios quanto a qualificação do ensino, tendo como ênfase a garantia que o conhecimento irá ser partilhado, em conformidade e aplicação de documentos leais.

Da forma como os professores são orientados na formação, eles orientam também a equipe gestora da escola, os professores regentes, os funcionários, as famílias. A professora do AEE contribui dizendo que *“da forma que somos orientados a gente repassa essas orientações, para que fiquem mais esclarecidas as formas de atendimentos, a importância de atendimentos no AEE, na sala de recursos, é isso [B2].*

#### **5.2.4.2 – Ministrante da formação continuada.**

A educação inclusiva tem passado ao longo dos anos por reflexões, necessárias e responsáveis pelo rompimento de paradigmas. Faz parte de todo o processo que está em implantação. Assim, faz-se necessário fazer reflexões acerca das contribuições da formação continuada dos professores nas salas de recursos, durante sua atuação. Nesse sentido, a pesquisa mostra que esse processo de reflexão acontece de forma contínua. Podemos conferir isso no discurso da ministrante [A]:

É feito um acompanhamento, através de visitas nas escolas, no decorrer de uma a duas semanas, cada sala de recursos recebe em média de uma a duas visitas. Nesse momento o orientador orienta o professor de AEE sobre estratégias pedagógicas a serem tomadas em relação aos alunos, e também registra o desenvolvimento do estudo de caso, plano de AEE, registrando em ata de acompanhamento. No final das duas semanas todos os orientadores passam a devolutiva do trabalho da semana, discutimos sobre as demandas encontradas na escola, refletindo assim, sobre a atuação dos professores de AEE.

Portanto, a pesquisa aqui em destaque, mostra que há uma preocupação em torno do que os professores estão tendo como formação e a sua atuação nas escolas. Bem como a reflexão em torno desse processo, no sentido de sair das receitas prontas, longe de uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógicos predefinidos, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como um curso com um certificado que lhe convalida a capacidade de se dizer preparado para atuar na sala de recursos.

## 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de educação inclusiva que se tem atualmente é resultado de muitas experiências e discussões sociais. Pode-se dizer que a política educacional, desde as diretrizes às normas legais, que se tem hoje no Brasil, é resultado de lutas e conquistas sociais, culturais e políticas que superaram um longo período de exclusão e segregação das pessoas com deficiência. A esse respeito, constata-se que a escola ainda não está organizada o suficiente, desde a modificação arquitetônica ou curricular, embora já tenha rompido com vários paradigmas e as leis determinem que todos tenham direito ao ensino regular. Nosso desejo aqui é de perceber como a formação continuada de professores que atuam nas salas de recursos poderá contribuir com uma prática pedagógica inclusiva.

A despeito da formação continuada dos professores de Atendimento Educacional Especializado, objeto desta pesquisa, identificou-se que é o suporte principal para atuação na sala de recursos multifuncionais, tendo em vista que é um processo orientador do trabalho desse especialista. Essa formação tem contribuído com a prática pedagógica inclusiva dentro da escola, uma vez que o professor está recebendo a formação e aplicando-a no contexto escolar, momento crucial quando prática e teoria se encontram. No entanto, é necessário refletir sobre o momento em que este profissional está recebendo esta formação, principalmente em relação aos professores que chegam às salas de recursos sem experiências, haja vista que o aluno não tem tempo para esperar o professor se especializar.

O processo de formação continuada dos professores do atendimento educacional especializado está previsto na Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008). De modo que cabe a cada Estado organizar-se para ofertar a referida formação, considerar a resignificação do papel do professor e das suas práticas pedagógicas. Assim, espera-se dos profissionais da educação, cada vez mais, estudo, aperfeiçoamento e (re)construção de suas práticas pedagógicas.

Ainda, destaca-se que a formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado é ofertada somente para os professores em exercício de sua docência, quando deveria ser ampliado para os demais profissionais da educação. Isso é importante pelo fato de se observar que a professora da sala de aula demonstrou disposição para a inclusão, haja vista que já tinha experiências, decorrentes de ter

participado de cursos na área da inclusão. Porém sabe-se que não é a realidade da maioria dos profissionais da educação brasileira.

Portanto, a inclusão é uma realidade, não tem como negar o direito das pessoas que no passado estavam excluídas do contexto escolar. Essa realidade exige mudanças práticas e discursivas, demanda a superação de certo questionamento por parte do corpo docente. Assim, para que a escola consiga superar o grande desafio de incluir verdadeiramente, precisa desconstruir conceitos e mudar a forma de atuação, abandonar verdadeiramente os modelos conservadores, deixar de olhar para a deficiência em si. Pois é preciso entender que cada criança aprende de um jeito. Para isso, é necessário um domínio docente sobre o conhecimento de novas práticas oportunizadoras (ROMERO; SOUZA, 2008).

Além disso, é necessário, também, rever conceitos sobre a formação continuada, pois para além da especialização, extensão e atualização, deve-se primar pela nova postura tanto do professor quanto de toda a estrutura escolar. Uma verdadeira reviravolta, já que formação continuada por si só não garante tais mudanças. Portanto, mudar as práticas pedagógicas, estabelecer novas estratégias de ensino e aprendizagem requer, antes de tudo, conhecimento. Conhecimento sobre o aluno, sobre a realidade deste e do conteúdo a ser estudado. Tudo isso são exigências mínimas para que a aprendizagem aconteça (ROMERO; SOUZA, 2008).

Desse modo, o profissional também é responsável por sua formação, no sentido de buscar subsídios para conhecer sobre o ensino para alunos com necessidades educacionais e suas especificidades. Isso deve ser uma atitude de todos os profissionais da educação, e não só dos professores especialistas.

Nessa perspectiva, a Política Nacional da Educação Especial orienta que, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área da Educação Especial. (BRASIL, 2008). Essa formação deve possibilitar ao professor conhecimentos específicos e amplos, capazes de contemplar o conhecimento em várias deficiências.

Para superar partes desses dilemas atuais, Venturine e Santiago (2013) apontam como sugestão, três medidas, mas é importante frisar pelo ao menos uma delas, que é passar a formação de professores para dentro da profissão. Tal medidas, além de trazer como consequência uma reestruturação dos valores, políticas e práticas, faz com que o professor, ao passar pelo processo de reflexão da sua própria prática, aproprie-se melhor

das propostas teóricas. Esse pode ser considerado ponto principal para o processo de mudança e transformação em práticas concretas de intervenção (VENTURINE; SANTIAGO, 2013).

Do mesmo modo, sabe-se que uma sala equipada não é suficiente para que se avalize a inclusão. Mais que isso, é essencial investir na formação continuada dos professores, não somente dos que atuam no AEE, mas de todos, uma vez que não tem sentido o AEE ser um serviço paralelo ao ensino regular. As estratégias de intervenção pedagógica devem ser planejadas, pensando no desenvolvimento do aluno, proporcionado pela escola. Portanto, deve existir uma articulação interinstitucional capaz de favorecê-lo de modo eficaz. Não se pode conceber a ideia de os professores planejarem separadamente, pois de suas propostas e intervenções depende o desempenho do aluno.

Por fim, esperamos que esta pesquisa contribua com a criação novas políticas públicas em prol da formação continuada para todos os profissionais da educação, bem como contribui com novas pesquisas no contexto educacional inclusivo.



## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Kátia Soares Santos; HETKOWSKI, Tânia Maria. *Inclusão: um direito de todos*[s,d],[s,p]

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial*. Espanha, 1994.

BOOTH, Tony; AINSCOW, M. *Index para a inclusão - desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 4 do CNE/CERB, de 13 de julho de 2010*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial Diário Oficial da União, Seção1, p. 824.

BRASIL, Presidência da República. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, nº221, 18 de novembro de 2011. Seção 01.p.12. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/.../decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/.../decreto/d7611.htm). Acessado em 10 de outubro de 2015.

BRASIL. SEESP/MEC, Coleção: *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*–Escola Comum Inclusiva:fascículo, v.1, Brasília,2010, p.31

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. *Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acessado em 10 de outubro de 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. ***Desenvolvimento Profissional docente: passado e futuro.*** Sísifo. Rev. de Ciências da Educação, nº 08, PP. 7-22. Lisboa/ Portugal. Jan/Abr. 2009. Disponível em:<sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\_PTG\_CarlosMarcelo%20(1).pdf>. Acesso em outubro de 2015.

LIBÂNIO, José Carlos;PIMENTA, SelmaGarrido. ***Formação de profissionais da educação:Visão crítica e perspectiva de mudança.***1999, p. 260

ROMERO, Rosana Aparecida da Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. ***Educação Inclusão: Alguns Marcos Históricos que produziram a Educação atual?*** In Congresso Internacional. Curitiba,Paraná, PUC, 2008.

MACIEL, Diva Albuquerque & RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares. ***Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar: Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão.*** 2010.73p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. ***Inclusão Escolar: O que é?Porque? como fazer?.*** São Paulo: Summus, 2006.103p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. ***Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.*** São Paulo: Summus, 2006.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L.: **A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise.** Rev. adm. publica;39(4):823-847, jul.-ago. 2005

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social. Didática.**São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. ***Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas,*** .São Paulo. 2005, 5ª edição, editora afiliada.

MENDES, Enicéia Gonçalves. ***A radicalização do debate da inclusão escolar no Brasil.*** Universidade Federal de São Carlos. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

SANTOS, Maria do Socorro dos; AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. ***Aspectos históricos e conceituais da educação inclusiva: uma analise da perspectiva dos professores do ensino fundamental.*** Espaço do currículo, v.4, n2, PP.295-309, Rio Grande do Norte. setembro de 2011 a março de 2012. Disponível em [HTTP://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec](http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec)

SANTOS, Mônica Pereira dos. *A formação dos professores no contexto da inclusão. Anaisdo II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões*. Rio de Janeiro: INES. De 17 a 19 de setembro de 2003, p. 63-70.

VENTURINI, Angela Maria; SANTIAGO, Mylene Cristina. *Eixo Temático: Formação de professores e processos de inclusão/exclusão em educação. Seminário Dimensões de inclusão em educação: o desafio de garantir o direito à aprendizagem e à participação*. Seminário internacional de educação inclusiva. Rio de Janeiro: INES. De 13,14,15 de maio de 2013, p. 581-591.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Aceite Institucional



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

### Aceite Institucional

O (A) Sr./Sra. \_\_\_\_\_ (*nome completo do responsável pela instituição*), da \_\_\_\_\_ (*nome da instituição*) está de acordo com a realização \_\_\_\_\_ da \_\_\_\_\_ pesquisa

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ responsabilidade do(a) pesquisador(a) \_\_\_\_\_, aluna do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar no Instituto de Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Prof. Doutor/Mestre. \_\_\_\_\_.

O estudo envolve a realização de \_\_\_\_\_ (*entrevistas, observações e filmagens etc*) do atendimento \_\_\_\_\_ (*local na instituição a ser pesquisado*) com \_\_\_\_\_ (*participantes da pesquisa*). A pesquisa terá a duração de \_\_\_\_\_ (*tempo de duração em dias*), com previsão de início em \_\_\_\_\_ e término em \_\_\_\_\_.

Eu, \_\_\_\_\_ (*nome completo do responsável pela instituição*), \_\_\_\_\_ (*cargo do(a) responsável*) do(a) nome completo da instituição onde os dados serão coletados, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

\_\_\_\_\_ (local), \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (data).

\_\_\_\_\_  
 Nome do (a) responsável pela instituição

\_\_\_\_\_  
 Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

## ANEXO B - Carta de Apresentação



Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

**Da: Universidade de Brasília– UnB/Universidade Aberta do Brasil – UAB**

**Polo:** \_\_\_\_\_

**Para: o(a): Ilmo(a). Sr(a). Diretor(a)** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_

### Carta de Apresentação

Senhor (a), Diretor (a),

Estamos      apresentando      a      V.      S<sup>a</sup>      o(a)      cursista      pós-graduando(a)

que está em processo de realização do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com professores, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desse trabalho tem como objetivo a formação continuada dos professores e profissionais da educação, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Desde já agradecemos e nos colocamos a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos no telefone: (061) 3107-6911.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
 Coordenador(a) do Polo ou Professor(a)-Tutor(a) Presencial

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar: **Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Diva Albuquerque Maciel**

**ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a equipe escolar – TCLE**

Universidade de Brasília – UnB  
 Instituto de Psicologia – IP  
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhor(a) Professor(a), gestor e pais ou responsáveis,

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre \_\_\_\_\_. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de \_\_\_\_\_ (*explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.*)

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como \_\_\_\_\_ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone \_\_\_\_\_ ou no endereço eletrônico \_\_\_\_\_. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Professor

Nome do Professor: \_\_\_\_\_

E-mail(opcional): \_\_\_\_\_

## **APÊNDICES**



## **APÊNDICE – A - Roteiro de entrevista semiestruturada**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE AEE**

Nome:      Identificação fictícia:      Sexo:      Idade:      Função:      Localização de  
moradia:      Tem filho (s)?      Idade (s):      Religião:      Escolaridade:

1.      Há quanto tempo trabalha no AEE:
2.      Quantos alunos são matriculados no AEE:
3.      Fale sobre a sua experiência no AEE:
4.      Fale sobre o acompanhamento e orientação dos profissionais do AEE
5.      Comente sobre a formação continuada oferecida pela SEE
6.      Fale sobre as contribuições dessa formação para o planejamento de estratégias pedagógicas
7.      A relevância dessa formação para ensino e aprendizagem dos alunos?
8.      A importância dessa formação para a articulação/orientação junto aos professores regentes, equipe gestora, demais funcionários, alunos e pais seja eficaz?

### **ROTEIRO PARA PESQUISA COM O PROFESSOR DE SALA DE AULA**

#### **Identificação**

Nome:      Identificação fictícia:      Sexo:      Idade:      Função:      Localização de  
moradia:      Tem filho (s)?      Idade (s):      Religião:      Escolaridade

1.      Em que ano/série atua? Quanto tempo?
2.      Quanto tempo exerce o magistério?
3.      Quantos alunos com necessidades educacionais especiais têm na sua sala de aula?
4.      Fale sobre o que você acha da inclusão escolar
5.      O que pode ser considerado necessário para que inclusão desses alunos seja possível?
6.      Comente sobre a rotina escolar dos alunos com necessidade educacionais especiais
7.      Como proporcionar um aprendizado para todos em sala de aula?
8.      O que é o atendimento educacional especializado?
9.      Como você vê esse atendimento? Contribui com o desenvolvimento do aluno?
10.      Fale sobre as orientações do professor de AEE

### **ROTEIRO PARA PESQUISA COM O MINISTRANTE DA FORMAÇÃO**

Nome:      Identificação fictícia:      Sexo:      Idade:      Função:      Localização de  
moradia:      Tem filho (s)?      Idade (s):      Religião:      Escolaridade

1.      Há quanto tempo trabalha com formação continuada do AEE?
2.      Qual o público alvo dessa formação continuada?
3.      Fale sobre a suas experiências na formação continuada do AEE?
4.      Como se dá o processo de planejamento da formação?
5.      Quantas pessoas estão envolvidas na aplicabilidade?
6.      Fale sobre os temas trabalhados na formação?
7.      Os temas trabalhados contemplam todas as deficiências?
8.      Comente sobre as contribuições da formação no processo orientador e de acompanhamento ao professor de AEE?
9.      Comente sobre a relação entre a formação e ação do professor, ou seja, teoria e prática:

10. Faça algumas considerações em relação a devolutivas dos professores durante o atendimento educacional especializado?
11. Como ocorre o processo de reflexão em relação ao trabalho dos professores nas salas de recursos multifuncionais?